

### Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen

Weißeno, Georg; Götzmann, Anke; Weißeno, Simon

Veröffentlichungsversion / Published Version  
Zeitschriftenartikel / journal article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Götzmann, A., & Weißeno, S. (2016). Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. *Transfer Forschung - Schule*, 2, 162-172. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-65865-1>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>

## **Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-Innen**

### **Primary School Pupil's Political Knowledge and Domain-Specific Self-Concept**

---

#### **Zusammenfassung**

Die Studie untersucht die Wirksamkeit der politischen Bildung in Grundschulen. Der Wissenszuwachs von 384 Schüler/-innen der 4. Klassen wird im Rahmen einer Interventionsstudie erhoben. Betrachtet wird das Posttestwissen. Als theoretischer Bezug für die Kompetenztests und die Konstruktion der Materialien für die Intervention dient das Kompetenzmodell von Detjen, Massing, Richter & Weißeno (2012). Untersucht werden die Kompetenzdimensionen Fachwissen und das fachspezifische Selbstkonzept als motivationale Voraussetzung. Die erfassten Variablen des fachspezifischen und des globalen politischen Selbstkonzepts sind im Rahmen des Erwartungs-mal-Wert-Modells der Motivation (Wigfield & Eccles, 2002) wichtige Indikatoren der Handlungsmotivation. Das fachspezifische Selbstkonzept hat einen positiven, das globale Selbstkonzept politischen Wissens, die Wohlstandsgüter und der Migrationshintergrund haben einen negativen Effekt auf den Kompetenzstand.

#### **Abstract**

The study examines the effectiveness of political education in primary schools. The increase in knowledge of 10-year-old pupils is collected in an intervention study. The post-test of 384 pupils is considered. The competency model developed by Detjen, Massing, Richter & Weisseno (2012) was used as a theoretical basis for the competency testing and the construction of the intervention materials. The competency dimensions studied were political knowledge and the domain-specific self-concept as a motivational condition. The variables used for the domain-specific and global political self-concept are important indicators of motivations for action in the context of the expectancy-value theory of achievement motivation (Wigfield & Eccles, 2002). The domain-specific self-concept had a positive effect on the achievement while the global self-concept of political knowledge, indicators of material prosperity, and a migrant background had a negative effect on the achievement.

# 1 Anlass und Ziel

Viele Lehrkräfte sind der Auffassung, dass Grundschüler/-innen zu klein für die große Politik sind. Häufig wird Politik als für Kinder zu komplex verstanden. Sie sei zu weit von der Lebenswelt als subjektbezogenem Lebensraum entfernt. Nach dem alten Konzept der Lebenskreise (Heimatkunde) war die Politik nationaler und europäischer Ebene nicht Teil des Alltags der Grundschüler/-innen. Die Kinder könnten nach Piaget und Kohlberg nur konkret und noch nicht genügend formal und abstrakt denken. Letzteres sei aber für derartige politische Themen unverzichtbar. In unterrichtlichen Reaktionen auf politische Fragen der Schüler/-innen wird deshalb noch vielfach Politik umgangen oder ausgeblendet. Der Tatbestand, dass Politik alltäglich über die Medien präsent ist, wird in der Praxis mit dem Argument der Lebenskreise weiterhin ignoriert.

Demgegenüber argumentieren Bildungsforscher heute, dass die Schule kanonisches Bildungswissen zu vermitteln hat. Baumert (2002) unterscheidet hierfür fünf Modi der Weltbegegnung, zu denen er die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht) zählt. Die Orientierung der Institution Schule an der Weltbegegnung wandte sich bewusst vom Konzept der Lebenskreise ab. Das Kind wurde zum Schüler. Das Lernen steht heute im Vordergrund. Deshalb „sollte in der Schule gerade nicht das gelernt werden, was im Alltag durch Anschauen und Mitmachen erworben werden konnte. Es entstand ein ‚Lernen auf Vorrat‘ mit Methoden, die nicht Teil der Alltagskultur waren“ (Fölling-Albers, 2015, S. 31). Auftrag des Sachunterrichts in diesem modernen Verständnis ist es, die Verstehenskonzepte der Kinder mit den Erklärungsansätzen der betreffenden Wissenschaft (hier der Politikwissenschaft) zu konfrontieren. Dabei ist die entwicklungspsychologische Passung der Inhalte zu berücksichtigen. Die Schüler/-innen müssen gegebenenfalls Konzeptwechsel und -veränderungen, in jedem Falle aber Erweiterungen des Wissens vornehmen (ebd., S. 34). Ein derartig kognitiv-konstruktives Lernkonzept führt zu einem veränderten Verständnis der kindgerecht präsentierten Sachverhalte. Es nähert sich den Erklärungsansätzen der Politikwissenschaft an. Politische Bildung im Rahmen des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts an der Grundschule ist damit begründbar.

Im Sachunterricht steht aber nicht allein die Wissensvermittlung im Vordergrund. Wesentliches Ziel ist auch die Motivation für politische Aspekte. Nicht alle Kinder werden zuhause mit Politik konfrontiert. Nicht alle schauen Kindernachrichten wie Logo. Denn in der Tat sind Grundschüler/-innen von der Begriffswelt der Nachrichten zunächst überfordert und benötigen Aufklärung und Hilfestellung, damit das natürliche kindliche Interesse an den politischen Fragen der Erwachsenen nicht in Desinteresse umschlägt. Auch Grundschüler/-innen sind medial durch die jeweils gesellschaftlich kontrovers diskutierten politischen Probleme wie z.B. die Euro- oder Flüchtlingskrise bereits „anpolitisiert“. Sie sind aber auf die Informationsaufnahme vorzubereiten und in ihrem Selbstkonzept zu stärken. Insoweit sind die (normativen) Erwartungen an den Sachunterricht klar.

Bislang wissen wir noch wenig über das politische Wissen von Grundschüler/-innen und welchen Beitrag dazu der Sachunterricht leistet. Es ist schon mehrfach belegt, dass bereits Vorschulkinder über politisches Wissen verfügen. Viele Kinder erwerben (auch ohne Unterricht) beachtliche politische Kenntnisse während der Grundschulzeit (Götzmann, 2015). Aber die Möglichkeiten eines gezielten Wissensaufbaus durch effektiven Unterricht (Hartertinger, 2015, S. 49) sind kaum erforscht. Es liegt erst eine belastbare Interventionsstudie



für den deutschsprachigen Raum vor (Richter, 2015). Ein Ziel des Beitrags ist es, die im vierten Schuljahr vorhandenen Wissensbestände zu erheben. Des Weiteren interessieren die üblichen Hintergrundvariablen Geschlecht, Wohlstandsgüter und Migrationshintergrund. Eine weitere Frage ist, ob die domänenbezogenen bzw. bereichsspezifischen Selbstkonzepte in diesem Alter bereits entwickelt sind und sich auf das Wissen auswirken.

Im Folgenden wird zunächst der theoretische Hintergrund für die Studie und die forschungsgeleitete (*research-based*) Entwicklung von Materialien beschrieben. Hierzu wird die im Rahmen eines Jean Monnet Projekts (grant agreement 2014-EAC/S11/13) entwickelte Unterrichtsreihe zur Europäischen Union vorgestellt. Sie versucht, die theoretischen Annahmen in ein Unterrichtskonzept zu transformieren. Das Konzept versteht sich als ein Beitrag zur Neukonfiguration von Gütekriterien des Sachunterrichts für den Bereich politische Bildung. Schließlich werden das Design und die Ergebnisse der empirischen Studie vorgestellt.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Seit etwa zehn Jahren wird in der Politikdidaktik und in der Didaktik des Sachunterrichts über Kompetenzen diskutiert. Das theoretisch begründete Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012; Weißeno et al., 2010) umfasst die Kompetenzdimensionen Fachwissen, politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit, politische Einstellungen und Motivation.

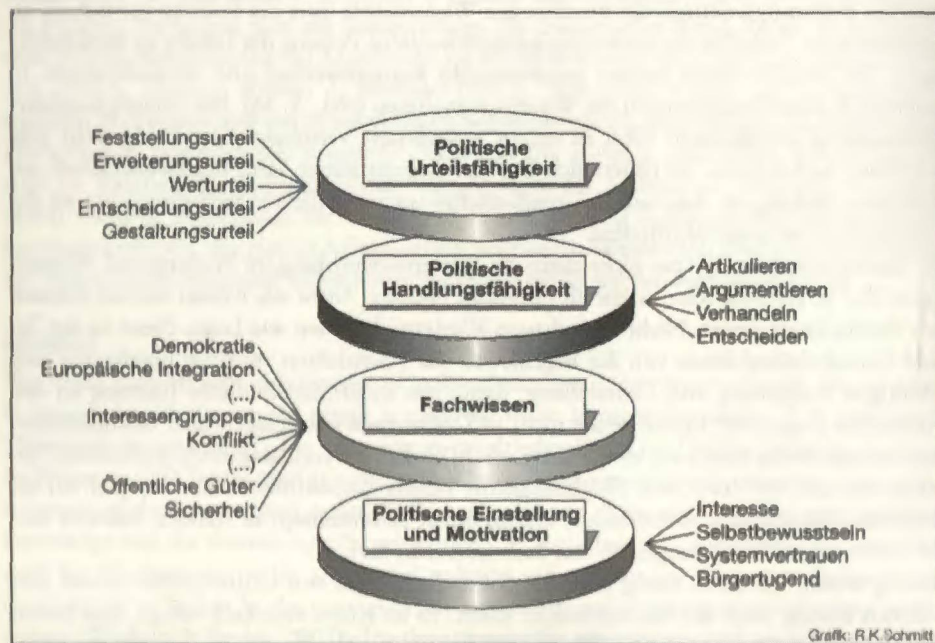


Abb. 1: Modell der Politikkompetenz (Detjen et al., 2012, S. 15)

Dem Modell liegen 30 Fachkonzepte als Fachwissen zugrunde. Für die Grundschule werden davon 12 als relevant angesehen (Repräsentation, Demokratie, Staat, Rechtsstaat, Grundrechte, Macht, Öffentlichkeit, Wahlen, Parteien, Gerechtigkeit, Frieden, Nachhaltigkeit). Hierfür wurden entsprechende Theorien, Aussagen und empirische Ergebnisse der Politikwissenschaft hinsichtlich ihrer Relevanz für den Sachunterricht geprüft und diejenigen Aussagen übernommen, die als *common sense* sowohl in der Politikwissenschaft als auch in der Politikdidaktik gelten können (Weißeno et al., 2010). Die für die Grundschule vorgesehenen 12 Fachkonzepte sind im Perspektivrahmen für den Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013) übernommen worden. Zugrunde liegt der kognitionspsychologische Wissensbegriff, der den Aufbau konzeptuellen Wissens beschreibt. Ein Konzept ist „jede Regel, nach der bestimmte Reize mit einer Reaktion verknüpft werden. Eine Form des K. ist der Begriff, bei dem die Regel durch ein Wort belegt ist. Jedoch ist die Existenz eines K. nicht an die sprachliche Bezeichnung gebunden, und es sind im Handeln viele K. wirksam, denen ein sprachlicher Ausdruck fehlt. [...] Konzepterwerb [ist] das Erlernen der Regel, die ein Konzept ausmacht. Eine Form des Konzepts ist die Begriffsbildung“ (Dörner, 2014, S. 934).

Nach dem Informationsparadigma und den soziokonstruktivistischen Lerntheorien entwickeln sich die Fachkonzepte in Form verschiedener grundlegender Schemata. Lernende sollen daher im Politikunterricht systematisches und zugleich flexibles Wissen erwerben; Sie müssen kohärente kognitive Strukturen aufbauen, welche die politische Wirklichkeit modellhaft repräsentieren.

Den einzelnen Fachkonzepten sind weitere konstituierende Begriffe zugeordnet. Dadurch stellen die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe keine isolierten Wissenseinheiten im Gedächtnis dar, sondern bilden ein Wissensnetz. Die Fachkonzepte sind bei den Schüler/-innen hoch-individuell ausgeprägt (Kunter & Trautwein, 2013, S. 40). Lernen erfordert eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, um eine gut vernetzte und tragfähige Wissensstruktur aufzubauen. Je stärker Lernende sich kognitiv-konstruierend mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen, umso besser werden die Konzepte verstanden und umso nachhaltiger wird das Lernen (ebd., S. 86). Für die Sekundarstufe I ist dieser auch für die vorliegende Grundschulstudie gewählte Zugang bereits erfolgversprechend getestet worden (Weißeno & Eck, 2013; Landwehr, 2016).

Das Selbstkonzept gilt allgemein als wichtige Motivationsvariable für den Unterricht. Die im Rahmen des Erwartungs-mal-Wert-Modells der Motivation (Wigfield & Eccles, 2002) erfassten Variablen des Selbstkonzepts sind wichtige Indikatoren der Handlungsmotivation. Die Erwartungskomponente bezieht sich auf die Überlegung, ob eine Aufgabe (erfolgreich) bewältigt werden kann. Sie wird in der vorliegenden Studie nicht untersucht. Die Erfolgswahrscheinlichkeit eigenen Handelns ist insbesondere durch das Selbstkonzept eigener Fähigkeit und die Einschätzung der Schwierigkeit der Aufgabe bedingt (Daniels, 2008; Cortina et al., 2010). Erfolge und Misserfolge sowie Leistungsvergleiche über Noten wirken sich auf das Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen besonders aus. Schüler/-Innen können ihre Stärken und ihre Schwächen unter- oder überschätzen. Das Selbstkonzept hängt auch von den Fähigkeiten der Mitschüler/-Innen ab. Soziale Vergleiche werden in das Selbstkonzept integriert. Aus der Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit in einer Domäne (hier Politik) wird die Erwartung abgeleitet, zukünftig gute Leistungen erbringen zu können. Wer sich dagegen in Politik eine geringe Begabung zuschreibt, wird weniger motiviert sein, sich mit diesem Gebiet auseinanderzusetzen. Das fachspezifische Selbstkonzept wird als kog-



ntive Repräsentation eigener Fähigkeiten in einer domänenspezifischen Leistungssituation (hier die Auseinandersetzung mit den politischen Themen im Sachunterricht) verstanden. Die Leistungsvergleiche wirken sich zugleich auf das globale Selbstkonzept politischen Wissens aus. Hierbei geht es um die Einschätzung des eigenen Umgangs mit allgemeinen politischen Themen, nicht um den Umgang mit den Themen des Unterrichts.

Es liegen eine Reihe systematischer Studien zum politischen Wissen von Schüler/-innen vor (Goll et al., 2010; Oberle, 2012; Weißeno & Eck, 2013; Weißeno et al., 2015; Landwehr, 2016). Die Ergebnisse zum politischen System der Bundesrepublik und der Europäischen Union (EU) sind erste Hinweise dafür, dass die empirische Überprüfung des o.g. Modells erfolgversprechend ist. Götzmann (2015) hat die Items in ihrer Grundschulstudie nach diesem Modell konstruiert. Modellbasierte Wissenstests scheinen möglich zu sein. Es gibt in Deutschland bisher nur wenige belastbare Aussagen über das politische Wissen der Grundschüler/-innen. Ausnahmen stellen hierbei das Projekt „Demokratie Leben Lernen“ (vgl. van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar, 2007; Abendschön, 2010; Vollmar, 2012), die Studien von Richter (2009; 2015) und von Götzmann (2015) dar. Diese Ergebnisse legen die Annahme nahe, dass bereits Grundschüler/-innen über politisches Wissen verfügen und in entsprechenden Unterrichtssituationen anwenden können.

### 3 Design-based Entwicklung der Unterrichtsreihe

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien wurden in enger Zusammenarbeit mit Grundschullehrer/-innen entwickelt. Der *design-based* Forschungsansatz verfolgte das Ziel, die pädagogische Praxis zu verbessern. Entwicklung, Gestaltung, Umsetzung und Überarbeitung der Unterrichtsmaterialien erfolgte parallel zur Forschung (Reinmann, 2005). Die Lehrer/-innen wurden vorab in der Fortbildung mit dem o.g. Modell und der Notwendigkeit einer Inhalts- und prozessorientierten Kompetenzorientierung vertraut gemacht. Die Passung der Lernangebote wurde ständig überprüft und korrigiert. Nach Auskunft der Beteiligten ist das Lernangebot durchaus stufengerecht und hilfreich.

Mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht ist eine Neuorientierung vorgenommen worden (GDSU, 2013). Dies hat Konsequenzen für die Planung und Durchführung des Unterrichts. Im Kern geht es dabei um konzeptuelles Wissen, das über (hier: politische) Fachbegriffe zu fördern ist. Sie bilden den Korpus der im Unterricht zu vermittelnden Fachsprache, nicht der Bildungssprache. Deshalb werden die für die Themenbereiche relevanten (Fach-) Konzepte erklärt. Gefragt wird darüber hinaus, wie sie zur Förderung der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen beitragen. Insofern bleibt der Unterricht nicht auf die Wissensvermittlung beschränkt.

In allen Unterrichtsfächern wird eine Fachsprache erworben, die präziser und elaborierter ist als die Alltagssprache. Der Unterricht hat die Aufgabe, neue Fachbegriffe zu vermitteln und den Umgang mit dem Fachvokabular zu üben. Der Korpus der politischen Fachbegriffe liegt mit dem o.g. Modell vor. Es ist anzunehmen, dass ihre Anwendung mit den eingesetzten Methoden (Sichtstruktur) kognitiv aktivierend (Tiefenstruktur) ist. Unterricht und Nachrichten bedienen sich eines bestimmten Vokabulars, dessen Bedeutungsgehalt im Gedächtnis abgerufen wird.

Die Materialien variieren in vielfacher Form diese Fachbegriffe und vernetzten sie mit weiteren, bereits bekannten. Die Schüler/-innen haben diese Begriffe in den Lernaufgaben in immer neuen Anforderungssituationen zu nutzen. Sie können durch die damit einhergehende kognitive Aktivierung ihr Wissensnetz aufbauen. Ein kognitiv aktivierender Unterricht mit klarer Strukturierung der fachlichen Inhalte ist lernförderlich. Eine geeignete Unterrichtsmethode gibt einen Organisationsrahmen und unterstützt das Lernen. Unterrichtsmethoden können den Lernprozess erleichtern und strukturieren, aber nicht die Leistung bzw. den Wissenszuwachs erklären. Es kommt vielmehr auf die Tiefenstrukturen an (Kunter & Trautwein, 2013, S. 65f.; Hattie, 2013). Die kognitive Aktivierung als Tiefenstruktur erfolgt durch die Anwendung neuer Fachbegriffe im Rahmen der Interaktionen.

Das vorliegende Projekt ermöglicht die entwicklungspsychologische Passung von Inhalten zu den EU-Institutionen mit dem praktischen Vorgang eines möglichst aktuellen Gesetzgebungsverfahrens. Dies ist die EU-Verordnung zu einheitlichen Handy Ladegeräten, von der die Schüler/-innen betroffen sind. Der Gesetzgebungsvorgang wird in einzelnen Schritten meist mit Originalquellen nachgezeichnet. Er verdeutlicht die Prozesse der Auseinandersetzungen von Kommission, Europäischem Parlament und Ministerrat im Ringen um einen Gesetzesentwurf. Die konsequente Nutzung der Fachsprache soll der Unterrichtsqualität dienen.

Genauso wichtig ist die Förderung der Motivation (hier des Selbstkonzepts). Das kooperative Lernen kann das individuelle Lernen fördern und unterstützen, wenn es für den Aufbau einer Fachwissensnetzstruktur genutzt wird. *Concept Maps* sind gleichfalls in besonderem Maße geeignet, den Aufbau konzeptuellen Wissens zu fördern (Hattie, 2013). Der Methodenmix sorgt für Abwechslung und strukturierte Wissensaufnahme. Der Erwerb der Fachsprache kann also abwechslungsreich und adressatengerecht organisiert werden. Die Lehrer/-innen können zudem immer wieder aktuelle Beispiele aus den Nachrichten einfließen lassen. So stellt sich ein tieferer Realitätsbezug her. Alle für die im Rahmen des Jean Monnet Projekts erstellten Unterrichtsmaterialien, Wortlisten, Schüler- und Lehrerhefte, Stundenentwürfe sind online frei verfügbar (<http://politik.ph-karlsruhe.de/jmp2/>).

#### 4 Testinstrumente und Design der Studie

Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen 14 Aufgaben des Posttests zum Wissen der Grundschüler/-innen. Die Aufgaben beziehen sich auf die politischen Systeme der Bundesrepublik und der EU. Die Grundschüler/-innen sollen in den Lernprozessen ihr politisches Weltwissen bzw. Alltagsverständnis in richtiges Fachwissen überführen (ebd., S. 51). Der Test enthielt offene und geschlossene Fragen. Eine offene Frage lautete z.B. „Wie wird man Bundeskanzler/-in?“. Das Item bezieht sich auf die Fachkonzepte Regierung, Parlament, Wahl, Parteien. Die geschlossenen Fragen hatten vier Distraktoren (Beispielitem: Der ungarische Ministerpräsident möchte, dass Paprika nur in Ungarn angebaut werden darf. Er verlangt von der EU ein entsprechendes Gesetz. Die EU lehnt das ab, weil a) sie andere Mitgliedsländer nicht benachteiligen will; b) ungarische Paprika zu teuer ist; c) ungarische Paprika nicht gesund ist; d) Ungarn noch nicht so lange in der EU ist.). Dieses Item bezieht sich auf die Fachkonzepte Europäische Akteure, Staat. In den Test wurden mehrere Items zur EU aufgenommen, da die Intervention die EU zum Thema hatte. Die Items zur Bundesrepublik



wurden aufgenommen, um die Vernetztheit politischen Wissens und den kumulativen Wissensaufbau zu erfassen. Ein Teil der Items wurde aus den Studien von Götzmann (2015) und Weißeno & Eck (2013) entnommen, die meisten aber neu konzipiert und pilotiert.

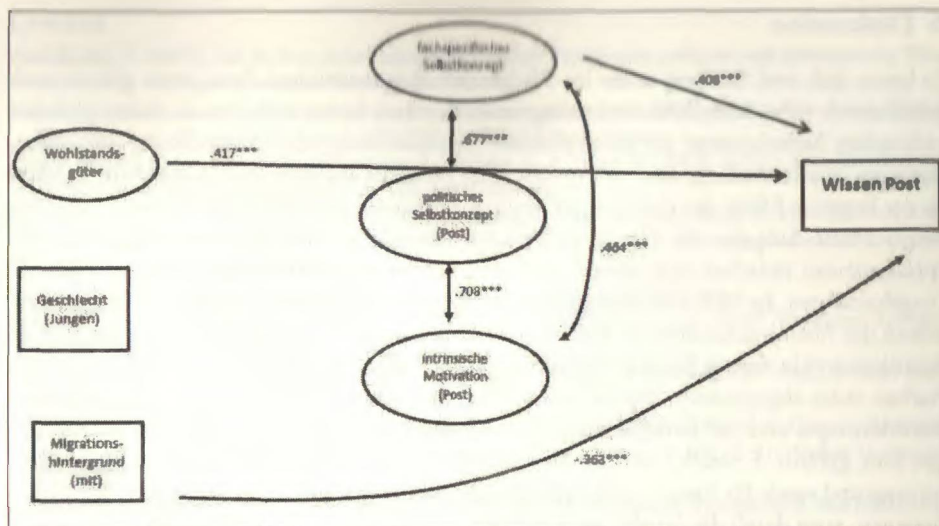
Ein weiterer Zweck der Studie ist die Untersuchung des Selbstkonzepts der Grundschüler/-Innen. Das fachspezifische Selbstkonzept konstituiert dabei einen Teil des Gesamtselbstkonzepts einer Person. Hierzu wurden die Grundschüler/-innen gefragt „Wie geht es dir bei politischen Themen im Sachunterricht?“ Eine Antwortmöglichkeit auf einer vierstufigen Skala war: „Für politische Themen habe ich einfach keine Begabung.“ Die Fragen wurden aus der IGLU-Studie (Bos et al., 2005, S. 95) adaptiert und mit weiteren Items aus TIMSS zusammengeführt („Wenn ich an einem politischen Problem im Sachunterricht sitze, kann es passieren, dass ich gar nicht merke, wie die Zeit verfliegt“) (Köller, Schnabel & Baumert, 2000). Das Messmodell für das fachspezifische Selbstkonzept zeigt akzeptable Fitwerte ( $\chi^2(20) = 61.196$ ,  $p = .000$ , CFI = .970, TLI = .958, RMSEA = .074, WRMR = 1). Die Items des globalen politischen Selbstkonzepts beziehen sich auf allgemeine politische Gegenstände. Ein Bezug zum Politikunterricht bzw. schulischem Politikwissen ist dabei nicht gegeben. Die Items sind der ICC-Studie (2009) entnommen („Wenn politische Themen oder Probleme diskutiert werden, kann ich auch etwas dazu sagen.“). Die Fitwerte für das politische Selbstkonzept ( $\chi^2(9) = 15.010$ ,  $p = .0907$ , CFI = .995, TLI = .992, RMSEA = .042; WRMR = .48) sind zufriedenstellend.

Die befragten Schüler/-innen stellen eine Gelegenheitsstichprobe dar. Das Sample besteht aus 384 Grundschüler/-innen. 25 vierte Klassen haben am Pre- und Posttest in 19 Schulen teilgenommen. 53% sind Mädchen, 47% Jungen. 38,1% Schüler/-innen sprechen zu Hause deutsch und eine andere Sprache oder nur eine andere Sprache (Familiensprache), haben also einen Migrationshintergrund. Als sozialer Indikator kann der Besitz an Wohstandsgütern (z.B. Tageszeitung, eigenes Zimmer, zweites Auto) gelten. Der Modellfit ist gut ( $\chi^2(9) = 12.656$ ,  $p = .1788$ , CFI = .973, TLI = .955, RMSEA = .033; WRMR = 1). Die Items sind dem IGLU-Skalenhandbuch (2005) entnommen. Alle Schüler/-innen hatten das Thema EU noch nicht behandelt. Die Unterrichtsintervention wurde in 7 Stunden durchgeführt. Die Befragungen vor und nach der Intervention dauerten jeweils 45 Minuten. Die Erhebung erfolgte unter Aufsicht der Versuchsleiter/-innen. Eine Einführung zum Zweck der Erhebung und zu den Durchführungsmodalitäten der Untersuchung erfolgte durch die Versuchsleiter/-innen zusammen mit dem Hinweis auf die Anonymität der Befragung. Die Daten wurden mit den Statistikprogrammen SPSS, ConQuest und Mplus ausgewertet.

## 5 Ergebnisse

Da die Datenbeschreibung zufriedenstellend ist, kann eine Pfadanalyse mit der abhängigen Variablen Posttestwissen durch das Hinzufügen unabhängiger Variablen gerechnet werden. Das Strukturgleichungsmodell gibt die Zusammenhänge des fachspezifischen Selbstkonzepts, des globalen Selbstkonzepts zum politischen Wissen sowie der Hintergrundvariablen Geschlecht, Migrationshintergrund und Wohstandsgüter wieder. Es weist gute Fitwerte auf ( $\chi^2 = 287.807/220$ ,  $p = .0024$ , CFI = .943, TLI = .935, RMSEA = .028, WRMR = 1.025).





**Abb. 2:** Pfadmodell zur Abbildung der Zusammenhänge des fachspezifischen Selbstkonzepts, des globalen politischen Selbstkonzepts mit Wissen sowie der Einfluss des Geschlechts, Migrationshintergrunds und der Wohlstandsgüter.

**Anmerkungen:** Koeffizienten im Falle kontinuierlicher Prädiktoren standardisiert, für dichotome Prädiktoren (Geschlecht, Migrationshintergrund)  $y$ -standardisiert.

Die Analysen dieses Abschnitts erlauben einen differenzierteren Blick auf die Zusammenhänge, die sich auf das Fachwissen (Leistung) als abhängige Variable beziehen. Dabei werden Modelle geprüft, die aus den o.g. theoretischen Annahmen und dem Forschungsstand zum Wissenserwerb abgeleitet sind. Der Wissenszuwachs vom Pre- zum Posttest betrug  $d = .33$ . Die Effektstärke ist als gering zu bezeichnen, was angesichts von 7 Unterrichtsstunden aber einen durchaus akzeptablen und vergleichbaren Wert darstellt. In diesem Beitrag steht das Posttestwissen, nicht der Wissenszuwachs im Fokus.

Als unabhängige Variablen kommen Geschlecht, Wohlstandsgüter (Proxy für sozio-ökonomischen Hintergrund), andere zuhause gesprochene Familiensprachen (Proxy für Migrationshintergrund) und die beiden Selbstkonzeptfacetten in Betracht. Erwartungsgemäß zeigt sich ein hoher direkter Effekt der Wohlstandsgüter auf das Wissen, nicht aber auf die Selbstkonzepte. Darüber hinaus gibt es keine Einflüsse des Geschlechts auf das unterrichtlich geforderte Wissen und die Selbstkonzepte. Allerdings wirkt sich eine andere Familiensprache als Deutsch negativ auf die Leistung aus, aber auch hier nicht auf die Selbstkonzepte.

Erwartungskonform korrelieren die beiden Selbstkonzepte. Der hohe Effekt des fachspezifischen Selbstkonzepts auf die Leistung ist zu erwarten, der geringe negative des globalen politischen Selbstkonzepts überrascht.

## 6 Diskussion

Es lassen sich zwei Schwerpunkte im Pfadmodell diagnostizieren: Zum einen gibt es stark miteinander verwobene Zusammenhänge zwischen dem fachspezifischen und dem globalen politischen Selbstkonzept als motivationaler Voraussetzung. Die Entwicklung der Selbstkonzepte ist altersbedingt aber vermutlich noch nicht als abgeschlossen anzusehen. Tentativ ist der negative Effekt des globalen politischen Selbstkonzepts durch die als noch schwierig eingeschätzte Aufgabe, die Tagespolitik zu verstehen, erklärbar. Der Unterschied im Anspruchsniveau zwischen den Abend- und den Kindernachrichten verdeutlicht die Erwartungshaltungen. Es fehlt den Grundschüler/-innen das fachsprachliche Vokabular zum Verstehen der Abendnachrichten zu einer Vielzahl politischer Themen. Dies könnte das geringe Selbstkonzept in diesem Bereich erklären. Demgegenüber hat vermutlich der unterrichtliche Aufbau eines abgegrenzten thematischen Wissensraums zur Stärkung des fachspezifischen Selbstkonzepts und der Einschätzung, dass die unterrichtlichen Anforderungen zu bewältigen sind, geführt. Erfreulich ist, dass dies auch für Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund sowie für Jungen und Mädchen gleichermaßen gilt. Hier sind keine Benachteiligungen, etwa durch die Inhalte, anzunehmen.

Zum anderen gibt es trotz des allgemeinen Wissenszuwachses immer noch negative Effekte des Migrationshintergrunds und positive des sozioökonomischen Status auf das Fachwissen. Zwar haben alle Schüler/-innen von der Intervention profitiert, aber der erhobene Kompetenzstand ist höher bzw. niedriger. Alle werden in ihren Fähigkeiten durch die angenommene, aber in der Studie nicht kontrollierte kognitive Aktivierung während der Intervention gefördert. Aber alle erreichen trotz Lernzuwachs (noch?) nicht den gleichen Kompetenzstand. Hier dürften sich die bereits vor der Intervention angelegten Unterschiede weiter bemerkbar machen. Manche Einflussfaktoren wie der Migrationshintergrund, die Wohlstandsgüter oder der Zusammenhang von motivationalen Voraussetzungen und objektivem Wissen erweisen sich über die Studien hinweg zwar als relativ stabil, aber vielleicht sind die Ergebnisse der vorliegenden Studie als Hinweis für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität durch die Art der Intervention zu verstehen. Fachkonzeptorientiertes Lernen, das allein die Fach- und nicht die Bildungssprache fokussiert, kann möglicherweise zur Überwindung der in Querschnittsanalysen ansonsten feststellbaren Benachteiligung bestimmter Schülergruppen beitragen. Dies ist in Folgestudien genauer zu prüfen.

Zukünftig ist weiter wichtig, die Unterstützung des Wissensaufbaus durch Auswahl der Fachkonzepte eingehender zu untersuchen. Es ist möglicherweise ein erfolgversprechender Weg, die Selbstkonzepte durch kognitiv aktivierenden Unterricht zu fördern. Für den Politikunterricht lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte, die die Selbstkonzepte ihrer Schüler/-innen richtig diagnostizieren, ihr Instruktions- und Rückmeldeverhalten besser an die Voraussetzungen der Schüler/-innen anpassen können. Insbesondere wenn Schüler/-innen über unrealistisch niedrige Fähigkeitsselbstkonzepte verfügen, erscheinen aufmunternde Feedbacks und individuell geeignete Aufgaben sinnvoll. Positive Leistungsrückmeldungen und unterstützendes Verhalten fördern ein positives Selbstkonzept, das sich an einem realistischen Anspruchsniveau orientiert. Wünschenswert ist in diesem Zusammenhang des Weiteren eine Studie, die einen längeren Untersuchungszeitraum mit systematischer Förderung untersucht. Noch nicht ganz überzeugend sind die Wissenstests. Sie sind weiter zu verbessern. Die vorliegende Studie versteht sich als Beitrag zur Beschreibung der Wirklichkeit in diesem Feld. Deutlich wird zugleich der enorme politikdidaktische Forschungsbedarf.



## Literatur

- Abendschön, S. (2010). *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter*. Baden-Baden: Nomos.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (4. Auflage, S. 100-150). Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwiippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (2005). *IGLU – Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Cortina, K. S., Makara, K. A. & Grueth, S. (2010). Learning motivation around the globe: How universal is the role of teacher support? In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 195 – 206). Münster: Waxmann.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-658-00785-0
- Dörner, D. (2014). Konzept. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (17. Aufl., S. 934). Bern: Verlag Hans Huber.
- Fölling-Albers, M. (2015). Kind als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 31-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Goll, T., Richter, D., Weißeno, G. & Eck, V. (2010). Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In G. Weißeno (Hrsg.), *Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen* (S. 21-48). Opladen: Barbara Budrich.
- Hartie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hartinger, A. (2015). Empirische Zugänge. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 47-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, O., Schnabel, K. & Baumert, J. (2000). Der Einfluß der Leistungsstärke von Schulen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung und das Interesse. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32, 70-80.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Landwehr, B. (2016). *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht – eine Interventionsstudie*. Wiesbaden: Springer.
- Oberle, M. (2012). *Politisches Wissen über die Europäische Union. Subjektive und objektive Politikkenntnisse von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lern-Forschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33, 1, 52-69.
- Richter, D. (2009). Teach and Diagnose Political Knowledge? Primary School Students working with Concept Maps. *Citizenship Teaching and Learning*. Vol. 5, No. 1, 60-71.
- Richter, D. (2015). Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – eine Interventionsstudie. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 37-51). doi: 10.1007/978-3-658-06191-3\_3
- van Deth, J., Abendschön, S., Rathke, J. & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmar, M. (2012). *König, Bürgermeister, Bundeskanzler. Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Schwalbach: Wochenschau. Abgerufen am 10.7.2016 von [http://www.fachportal-paedagogik.de/fis\\_bildung/suche/fis\\_set.html?Fid=A19919&cmstn=15](http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=A19919&cmstn=15)
- Weißeno, G. & Eck, V. (2013). *Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Eine Interventionsstudie zur Analyse der Politikkompetenz*. Münster: Waxmann.
- Weißeno, G., Weichenfelder, E. & Landwehr, B. (2015). Motivation, Systemvertrauen und Leistungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern im Politikunterricht. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken* (S. 53-66). doi:10.1007/978-3-658-06191-3\_4
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.